

L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum

Annexes au rapport d'atelier (Graz, 29/2 – 4/3/00)

par Michel Candelier (Coordinateur de l'atelier)

avec le concours de :

Mercedes Bernaus, Ingelore Oomen-Welke, Janina Zielinska, Christiane Perregaux (animateurs de l'atelier)

Martine Kervran (participante)

Annexe I
EXPOSÉS

Annexe Ia :

INGELORE OOMEN-WELKE

Use the languages in the classroom!

Multilingualism in Europe's schools

Europe and its school classes have become multilingual. It is no longer rare to come across ten languages or more in a class of twenty children. This is the case particularly in Western and Central Europe. Germany as a country at the centre of Europe with great linguistic diversity should first of all be considered as an example. Look for information about linguistic diversity in your country!

Abstract

This unit is situated within the context of intercultural learning and early sensitization to mother tongue and to foreign languages. The paper supports this framework and in our opinion goes well beyond it. Special emphasis has been put on the relationship between language and intercultural learning.

Languages are an essential factor in the construction of identity during the learning process and in shaping the personality. For this reason it is of equal importance to bestow prestige on the other languages of bilingual children, to support these languages, and also to broaden the limited linguistic horizons of the monolingual children through helping them to get to know other languages towards a goal of language sensibility. Specialist literature generally considers the existence of diverse languages (and cultures) as an opportunity. However, suggestions made on how to deal specifically with these languages and cultures have as yet only been concerned with particular topics and remain for the most part unsystematic, coincidental. The formation of these ideas into a syllabus is as yet still outstanding.

Our project goes one step further by developing specific possibilities to systematically include the spontaneous language awareness of our own and other languages and to advance our knowledge and ideas about language. These possibilities are intended for use in real school situations, in lessons, in the German language classroom.

The actual existence of several or even many languages in a given classroom situation causes conceptual difficulties. Perhaps the more frequently spoken other languages can be treated occasionally, for example Turkish. In actual fact, particularly those languages which are perceived to a much lesser degree and whose speakers are less numerous should also be taken into account and receive more status.

However, these languages mostly create a particular sense of anxiety for the teachers involved. It is the anxiety of losing control of the lesson and the learning process, if they allow unintelligible languages. For this reason our project has provided for the training of teachers using documentation from authentic lessons (videos, transcripts) in which these other languages occur.

In our opinion, one practical difficulty is represented by the fact that many teachers are not aware of the basic problems. They have developed a subjective theory of learning based on outdated theories of education and linguistics which lead them to believe that bilingualism puts a particular strain on children. Due to this idea, teachers quite frequently suppress other languages (by advising against native language instruction or through prohibitive action).

They are blind to the benefits of supporting these languages, only the languages taught in the school matter. Hence, they create many artificial language learning situations while many natural opportunities for intercultural learning escape them.

We will present the global aims for a concept of intercultural language instruction and possibilities for their implementation, which will lead us toward these aims step by step.

Aims of the unit:

Rapport de l'atelier « L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum » (Graz, 29/2 – 4/3/00)

- Perceive the pupils' spontaneous language awareness, and include it productively in the lesson!
- Involve other languages systematically in language instruction!
- Recognise the importance of the childrens' language(s) for language learning!
- Recognise the importance of bilingualism for the identity of children!

Teachers need not be afraid of utterances made by the pupils in other languages! - Treat your pupils as experts in language! Why?

- Childrens' „unschooled mind“
- early non guided observations on language
- knowledge and questions
- childrens' theory about languages

Sensitization and concept in several steps - for teachers

Talking about the world of languages

1rst Step:

Have no fear of foreign languages!

Today, the other languages spoken by children in lessons or even in school are seldom totally forbidden. However, they are indirectly pushed aside even when the teachers mean well. By looking at some examples we can find out how this happens: the staff meeting takes the view that the use of the first language is detrimental to the children's acquisition of the second language, the teacher forbids its use in class and imposes sanctions on violations. These violations are then designated morally reprehensible both in front of and with the class .

Similar situations have been reported from the kindergarten upwards. The teacher's need to control the class as well as her/his fear of being the object of the children's ridicule or criticism is obviously behind this. Clearly though, not every child can readily use other languages in the classroom. Nevertheless, suppressing other languages by disallowing them is often experienced by the children as a non-acceptance of their personality and origins. This effect is even noticeable in speakers of recognised world languages like English, French or Spanish. It is of vital importance to mention and also appreciate their languages as a collective symbol of origin and as an individual symbol of personality. The difference between national languages and the languages of children from dialect language areas (Italy), from multilingual countries (Asia or African countries), or in particular from the region of an oppressed minority (Turkey - Kurds) can present a problem. This problem should be addressed, made tangible and its importance illustrated.

2nd Step:

Recognise language awareness!

We have found many more examples of how children enjoy saying something about their languages. To start with it is important for the children to be allowed to say something at all and also to find ready listeners.

These utterances mostly pass by without retort. In one case though, we were able to record how an utterance was taken up by the other pupils while the teacher was still momentarily baffled. Language awareness is stimulated here by the sound of German words, how they exist in other languages as well but with a different meaning. Linguistics calls this the "arbitrariness of linguistic signs". Comments of this sort do not distract from the topic at hand but illustrate general language awareness within a thematic context. Further examples of (almost) undiscovered language awareness of grammar by bilingual children are either explicitly or implicitly related to comparisons of German and the relevant native language.

All the examples show how bilingual children elaborate on linguistic topics which are of practical importance to them. The article and question forms, both in comparison to the first language. Using these examples in a professional development context helps teachers gradually recognize the existence of language awareness. The one prerequisite is that the teachers are willing to be aware; the training course will then sensitize them to it.

3rd Step:

Pick up the children's suggestions!

The examples of children's language awareness presented here contain questions directed at language(s). These can be picked up in the lesson. By including the children's questions as part of the lesson, they will feel supported and inspired, as is already well known to teachers. Examples added here will show to teachers how the pupils' spontaneous language awareness can be incorporated into the lesson.

4th Step:

Involve other languages!

In order to meet the requirements of systematically structured syllabi and the even more systematic planning done by teachers within the framework of our approach, we will need to take a further step in our suggestion for a professional development scheme. We illustrate how the multilingualism present in the classroom can be picked up in intercultural grammar lessons and employed for reflecting on language. The method used involves comparisons of natural language expressions. Bilingual children are asked to produce equivalents from their languages which can then be used as a basis for comparison.

During this phase it should become clear to the teacher that the involvement of the pupils' other languages creates a basis of natural materials which as good as liberates the teacher from much methodological artificiality. Teachers must be prepared to relinquish part of their role as "controller" to the pupils with a competence in another language, which simultaneously enhances the status of these pupils. In this way teachers will be able to ask genuine questions, namely questions to which they do not yet know the answers. Examples can be elicited in the particular lesson situation.

Make cultural worlds accessible

5th Step:

Compare languages and texts

From this point it is only a short step to language and text comparisons and this is perhaps an easier step for teachers to take than the previous one. It involves comparing whole units, for example, different alphabets or the principle of alphabet systems based on ideograms, texts and text types in several languages like poems or proverbs, sentence construction or word formation, polite forms, etc. According to my knowledge many suggestions have been made on this point which could be used in a professional development course.

6th Step:

Compare expressions of everyday life!

The forms of expression in everyday life also differ from one language culture to another. How is politeness expressed, how are meals served and eaten? etc.

We can draw comparisons: How do people greet each other in Britain, in Germany, in Italy, in Poland, in Austria, in Sweden, in Spain? What distance do speakers keep between each other during a private conversation when they are standing up? What is the distance between them when they are sitting down? Does the location play a role here?

What can be learnt from such examples? Access to cultural systems in which new relationships to cultural meanings can be discovered. Individual cultural forms are put into a complex context which determines their status.

7th Step:

Philosophical reflections on language

Our course has moved from the detail of the language to the wider area of cultural systems with texts, scripts, verbal and non-verbal ways of behaviour as examples. If such questions are permitted, one undoubtedly moves a step forward.

We asked monolingual and multilingual children and young people what they would like to know about language and what they would investigate if they were language researchers. It became evident that most of them have a great interest in linguistic questions. They are particularly interested in the areas of the origins of language, animal communication and language differences. This shows that children want to ask big questions. However, at school they mostly receive only small answers to questions that they have not posed: when there should be a comma, what an attribute is ...

A language lesson like the one outlined here will always address the big questions as well. This can take place in a Socratic dialogue but it can also be based on comprehensible academic texts. Some questions children would like to be answered:

What would children and young people like to know about language and what would they investigate if they were language researchers?

Why are languages different?	Do animals have a language?	Who brought up the first word?
How did the first human beings speak?	How will people speak in the future?	Thinking and understanding language
Words and idioms	The Tower of Babel	Secret codes

Result of this approach for the pupils

- Active participation in the classroom
- Interest in the unfamiliar
- New insights into the familiar and the unknown
- Questioning, inquisitiveness and acceptance rather than pejorative rejection.
- Prestige for their languages and for other languages in general

Result of this approach for the teacher

- The role of the teacher in the classroom?
- New experiences?
- New methodology?
- More knowledge?

Working Materials

M1

Kroon/Sturm 1995: Netherlands

The teacher Petra says

When they (the pupils with other native languages) talk to each other or when they talk in class or want to say something to each other, they are not allowed to do so in Turkish. The first reason that it is not nice towards the others, the other children or me, because we cannot understand them. Someone might be saying something mean about someone else. The other reason is that they are here to learn good Dutch and if they speak a lot of Turkish they won't speak any Dutch and will therefore not learn it very quickly. Of course, there are the proverbial exceptions who prove the rule. For example, they are allowed to talk to each other in Turkish in the schoolyard and the children of kindergarten age are also regarded as exceptions. Turkish children who start school for the first time at four are also allowed to speak Turkish in class, simply because they need the security. But we try to get them to stop speaking Turkish as soon as possible. And in the higher classes it is simply not allowed. This is a very strict rule. And they are punished if they break this rule - not if they only do it once but if they break it repeatedly, because they think that Turkish is easier for them, then they are punished. On the other hand, I believe you must be careful not to create the impression that you are suppressing Turkish because you find it bad. That is why I allow Turkish in certain situations and react to it very positively, even when, for example, they congratulate each other in Turkish or sing a Turkish song or suchlike. This prevents the other children from starting to regard Turkish as something that they should distance themselves from. For me, and not only for me, but as far as I know for everyone at this school, I think it is also very important to give the children the feeling that they are accepted with their Turkish. Otherwise, I think it would be rather frightening if it were suppressed completely...

Task:

- Discuss the teacher's line of argumentation!

M2

Kroon/Sturm 1995: 5th Grade, The Netherlands. Monday morning class meeting.

Kees: Miss, Canan just spoke Turkish to Ertügrül.
 Johan: Oh, really?
 Kees: Really softly
 Johan: Did you hear it?
 Kees: Yes, really softly.
 teacher: por qué?
 Dennis: Great!
 teacher: Why?
 Canan: No, I said [this just now]
 teacher: {Whistles to a pupil who is not paying attention}
 Canan: I told him in Turkish,
 heh do you want to choose me.
 teacher: Not nice.

Dara:	In Turkish	We
teacher:	already talked about that yesterday, no not yesterday, on	
pupil:	Yesterday	
teacher:	on Friday, Canan.	
pupil:	Hmmm {in agreement}	
Kees:	Yes!	
teacher:	Do you remember?	
Kees:	No Turkish in the classroom	
Canan:	Yes	
teacher:	Why is that not nice?	
Canan:	I, I don't know, what 'not nice' means.	
teacher:	Why is it not nice, not	
	well-behaved of you?	
Canan:	Because the other children can't	
	understand what I say.	
teacher:	Yes, and Kees, he sits on the other	
	side of you, and then Kees thinks: oh, look! She's saying	
	something mean for sure	
Kees:	Yes {in agreement}	
teacher:	Or whatever.	
	And I have been telling you that since 1st, 2nd, 3rd and 4th	
	Grade, that's five years	
Johan:	{Whistles}	
teacher:	I find that a bit odd, that you still don't	
	know. What do you think?	
Canan:	{nods}	
teacher:	I think so too. Ertügrül, choose somebody.	

Tasks:

What do you think now -

- Are there good reasons for the teacher's behaviour?
- Is she consistent?
- What does she want to demonstrate to the children and to the scientists who are observing?
- How do the children behave? Do they all react in the same way?
- How does the girl who was reprimanded feel?

M3

Commenting on slides from the country of origin, Grade 3: T teacher, P pupils.

P1: Two women making a bread with dough.\
P2: They are making esek\That means bread.\
T: Where are they sitting/In which room?
S3: The bread
S4: Mrs T., he's lying! *Esek* means donkey!
S5: You write *tandır!*

(We were unable to reproduce Turkish correctly with our type face)

Tasks:

- How does the boy try to amuse the others?
- Why is he unsuccessful?

M4

Conversation about zoo animals, Grade 2:

K: *Bear* that is Kazakhstani "give me"/

Task:

- State clearly what the child wants to say!

M5

Conversation about pets, Grade 2:

Vasiliki: When I say *Katze* in Greek\ that means/ "sit down"\
 Daniel: And how do you say
cat?
 Kristina: *Gata*\
 Patrizia: Yes yes and Italian also *gatta*\
 Montse: *El gato/ el gato/*
 Peirangelo: *Gatto* also Italian\
 Saadet: Turkish is *kedλ* and *sican* means "mouse"\

Tasks:

- What do the pupils with other native languages do in this exchange?
- Which supposition about the expression is the closest?
- What does Daniel achieve, prompted by Vasiliki's remark?
- Would it be true to say that all the children learn something from this exchange? Do you learn the same?

M6

Conversation about slides of Turkey, Grade 2:

T: And what else can you see in the picture?/you already said it before?
 P: Sheep.\ Lake\
 P. Mosque/ here is the mosque\
 P: You have to write it without the article!
 T: Why without the article?
 P: Without the article\
 P: With the article\ by German with the article\
 T: No/ that has to stay there\ that's the German word\
 P: Then we'll write in Turkish\
 P: But in Turkish mosque you write without the article!

Tasks:

- What is of importance to the Turkish children and why?
- Does the teacher show understanding for this?

Rapport de l'atelier « L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum » (Graz, 29/2 – 4/3/00)

- What do the children know about grammar? Is it important?

M7

General studies "Railway station":

(1) L: Are we actually going to travel by train? Or are we just going to see/what there is at the station?

N: No we're going to drive by train

S: travel

L: Travel, well, okay\ then 1 yes the first question\ what is there there? Now write down \ what is there there?

M: Question?

L: Question\ 1 yes it's a /

M: What

L: What is there at the station\

N: There

L: Is at the station/

M:

Question\

L: What is there at the station \

N: What is there at the station \

L: Then leave a space/ so that afterwards you can/ when you have a pen/you can write it down\

N: He's writ ...written question\

L: It doesn't matter! What is there at the station Murat?

(2) L: You will have to look later\

M: How many\

L: now write secondly\ Yes, now! A bit further down\ Fatma you won't have enough space for the answer\

F: Yes, I will/ it'll fit in-

S: ... like asking questions

L: How many

platforms are there? If it takes you so long to write this down, we won't be able to go at all!

(3) L: Where are the ticket machines\ Sertan hurry up write/

N: ma-tc -

where are the ticket-

S: mach-

L: machines- very difficult\

S: Where are the

machines-

L: ticket machines-

R: Very long words/

L: Very difficult words\

N: Where are the ticket machines /

M: Here\

S: Here/ haha\

L: What always comes after a question?

S: Question mark-

M:	Answer\	
P:		Bill\
L:	What kind of mark\ what comes after a question\after a question mark\	
N:	question mark - answer – question mar	
M:	answer – question mar	question mark -
S:	Like mine/ I've done it	
N:		... look what I've done!

The children work on the questions as questions even in their own conversations. They obviously give the questions their full attention. The teacher does not become aware of this until later.

Tasks:

- What do the pupils talk to themselves about ?
- What is fun? What is part of the lesson?
- Finally, almost at the end of the segment, the teacher, reacts with a follow-up question. How do the children answer this question and what is referred to? What does the teacher have in mind?

M8

Kroon & Sturm 1995, pp. 75-76. Grade 5, The Netherlands

Birthday greetings of the classmates:

T: Umm, read aloud Kees

D: right near the bottom, under nine

W: shall I read?

K: Yes, go on

W: Yes, I, eh, GARS GÜNI (.....)

{W attempts to read a Turkish sentence}

C: YAS GÜNÜN KUTLU OLSUN

D: YAS GÜNÜN KUTLU OLSUN

K: Aha

T: But do you know what that means?

K: Best wishes for your birthday

T: Would you look at that! How clever!

P: Ha ha ha, ha ha {loud laughter}

D: He guessed it

H: She can speak , eh, a little bit of Turkish

T: Yes, not so clever!

H: Hhhh

{quiet laughter}

D (He can't actually speak it) but he can understand it

T: Yes, well done!

We are in the same class as for M1 and M2.

Tasks:

- What is happening here?
- Find the relevant remark in M1.
- What is achieved? By whom?
- Who is praised by the teacher ?
- How do the children react to this?
- Does the teacher understand them?

M9

(1)

A boy reports after his holidays in France that he went on a hike with his parents in the scorching heat. His father had promised they would go to a Café at the end. A house was standing at the end of a path and next to it a sign: "Sauf service". Unfortunately the child's joyous expectation of some lemonade was premature, because the French word "*sauf*" has nothing to do with the German word "*saufen*" ("to drink")

- Tasks:
- What is the cause of the boy's disappointment?
- Do you know of any other examples ?
- These are also "false friends". Can you explain why?

M10

The pupils often produced something in their own language similar to the phonological form of an animal name in German . Other children asked about the words for animals in the other languages. In one of the following lessons, the expressions used in other languages for particular animals are collected, in this case *Katze/Maus/Ratte* (cat/mouse/rat).

On the blackboard:

sp. el gato

it. il gatto, la gatta

gr. ὅ γάτα (ἡ γάτα)

tk. kedi (ohne Artikel)

usw.

sp. el ratón

it. il topo, il topolino

gr. τὸ pontiki / ὁ pontikós (**topontiki/ὄpontikos**)

tk. sican / fare

ung. egér

sp. la rata

it. il topo/ il ratto

gr. ὁ megálos pontikós (**ὄmegalospontikos**)

tk. sican

ung. patkány

(We were unable to reproduce accents on Greek letters correctly with our characters)

Tasks:

- Add other languages to the list! Ask speakers of other languages you know for help !
- Which languages use the same roots of words? Does this occur in one or more cases ?
- Why is it possible to make two words from the same stem in some languages?
- What can children recognize in this sort of word collection ?

M11

YAS GÜNÜN KUTLU OLSUN (Turkish)

In the dictionary (or in class with the help of Turkish speaking children) we find:

yas = year, gön = day, kutlu = blessed, olsun, so be it.

χρονια πολλα (gr., [chronia polla])

χρονια = Jahre, πολλα = viele

Herzlichen Glückwunsch, Bon anniversaire, Happy Birthday to you... etc.

Feliz Navidad, Bonne Annee etc.

Here are some additional expressions of congratulations for various occasions.

Tasks:

- How do you deal with congratulations and best wishes in multilingual classes?
- Does it present an opportunity to work with the native languages of the children and perhaps with those languages which are not spoken at school?
- Congratulations can be worded in various ways. How do you actually express best wishes?

M12

German *kalt* ('cold') and Italian *caldo* ('warm'), (from Indoeuropean *gel* and Latin *calidus*)
 German *der Fisch* ('the fish') and French *la fiche* ('card')
 German *Firma* ('company') and Spanish *firma* ('signature')

French *selle* ('saddle') and Spanish *sello* ('stamp')

French *gateau* ('cake') and Spanish *gato* / Italian *gatto* ('cat')

German *bekommen* ('to receive') and English *become*

These are just one or two examples of false friends.

Tasks:

- Find some more!
- Do you know any jokes containing false friends? For example, at the baggage reclaim at a London airport a German traveller says: "Where is my coffin?"
 English *coffin* (Sarg) and German *Koffer* (suitcase)

M13

There are, however, related words which have the same or a similar meaning!

Hufeisen 1994 collected a long list of German – English equivalents:

action	Aktion
arm	der Arm
ball	der Ball...

Tasks:

- Find (together with pupils) other examples of word equivalents or refer to Hufeisen 1994!
- Which pairs would you describe as borderline cases of semantic correspondence?
 Discuss!
- Which words are international? Example. *ocean* – *Ozean*.
 Let Russian speaking children (if possible) look for such word pairs in German and Russian !

M 16

English:	This animal is a frog
German:	Dieses Tier ist ein Frosch.
Turkish:	Bu hayvan kurbagadir.
Estonia:n	See loom on kann.
Czech:	Toto zvíře je zába.
Greek:	Αυτό το ζώο είναι (ένος) βατραχός / in latin writing: Αυτό το ζώο είναι (ένος) βάτραχος. <i>spoken:</i> [awto to zo:o ine enas watraxos]
.....	

Tasks:

- Look up the examples for any two of the languages in the dictionary: Can you comprehend the translation?
- How do the sentence forms differ? (number of words...) Why?
- How do the individual linguistic equivalents differ in terms of content?
 e.g. dies-es, bu, αυτό το ?

M17

In M7 questions were the main theme. Those pupils with a different first language had good reason to be very interested in questions. In the classes observed, some of them had difficulties with questions in particular, and it was necessary to practise how questions work.

Let us take the example of yes-no questions. Yes-no questions are constructed differently in different languages.

Tasks:

Try to find more examples in different languages!

- orally, always with question intonation, and in the written form with a question mark at the end or with question marks at beginning and end respectively (Spanish),

- in some languages or language varieties (everyday French, Spanish) there is no change in comparison to the affirmative clause,

- in some languages word order is used (inversion, finite verb in initial position, as is mostly the case in German),

- some languages include an auxiliary verb in the construction (English *to do* with inversion),

- some languages utilize a fixed formula which contains inversion (French *est-ce que*),

- in some languages questions are formed with an interrogative morpheme (in Turkish the allomorphs *mi, mö, mu* in correspondence to vocal harmony).

Therefore, when children produce simple questions in another language, they execute a translation of word order rules into morphemes and the such like. This deserves attention and practice.

M18 Young people told us:

Ich spreche Deutsch mit meinen Eltern Parlo italiano ai miei genitori. Eu vobesc Romaneste cu parentii mei. Eu falo português com os meus pais. Ik spreek Nederlands met mijn ouders. (Yo) hablo español con mis padres. (Io) parlo català amb els meus pares. Jeg taler dansk med mine forældre. Je parle en Français avec mes parents. I speak English to my parents.
--

Tasks:

- Compare the sentences, and include other languages if necessary!
- Why do some sentences have more and some fewer words? Is it for the same reasons as in M17 or for other reasons?
- Can you recognise whether the order of corresponding words is the same? If not, explain what is different?

M19 A German girl from Rumania wrote:

I speak Rumanian to my parents	Eu vorbesc cu parintii mei româneste.
I speak Rumanian to my brothers and sisters (siblings)	Eu vorbesc cu fratii mei româneste.

Rapport de l'atelier « L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum » (Graz, 29/2 – 4/3/00)

At school I speak German	La scoala vorbesc limba germană.
With my friends I speak German.	Cu prietenii mei vorbesc limba germană.
With our neighbours I speak German	Cu vecinii mei vorbesc limba germană.
(The Rumanian accents are not possible with our type face)	

Tasks:

- Pay attention to word order! What appears to be normal word order in Rumanian?
- Do we find the same or something similar in any other languages?

M20

HANS EIDENEIER: NEW GREEK AS IT IS NOT FOUND IN THE DICTIONARY. 1968, 1983

... Greeks are able to make themselves perfectly understood on numerous topics for any length of time with just a movement of the hand or the head. It goes without saying that words like "eat, drink, sleep, στενωπία have, big, small, short, long" and all sorts of swear words can be expressed purely with gestures. What is important for you, first of all, is the refusal of the "no" and the assent of the "yes". Even if you have mastered the word οχι and can pronounce it perfectly, that is with the ch-sound as in the German "Sichel" (sickle), not as in "kochen" (cook), some doubt still remains whether a waiter, a taxi driver or a policeman will ever honour you with οχι when he wants to answer in the negative. He will more often than not just raise his eyebrows slightly instead! If he does anything else just to demonstrate the absolute impossibility of your intentions, he will move his head backwards in one slight movement, not forgetting his eyebrows, and click his tongue once!

A positive answer from the person concerned involves a diagonal movement of the head, first upwards to the right and then downwards to the left, which should be interpreted as "possibly". If any sounds are detected during this movement, a negative response would be more of a μπα and a positive response a παξ.

...There is just one thing you should try to avoid doing: **our** accompanying movements of the head. Since the Greek head must fall again after rearing up in the negative gesture, for the uninitiated the logical result is a nodding of the head, which of course means agreement where refusal is meant. And since the Greek head must also return to its original position after having moved from one side to the other, following the same logic there is a "shake of the head", a refusal, where agreement is meant. And when you say οχι and shake your head emphatically at the same time, or πα and nod your head, this will always lead to trouble because the accompanying movements are as important to the Greek as the spoken words. As a result of this, he finds himself in the embarrassing situation of having to doubt your otherwise perfect knowledge of Greek. That our "nein"

(no) or rather “nee” just happens to mean “yes” (keep it short when you say it though: “nä”) is, of course, a well-known pitfall.

Tasks:

- What gestures are we concerned with here? What often leads to confusion?
- Are you familiar with any gestures from other cultures that are unknown in your own culture?
- Are gestures culture specific?
- How do you indicate one, two, three four with your hands?
- How do you use your hand to point to yourself?
- How do you point in a particular direction ?
- How do you beckon someone over?
- Compare these gestures to those in other cultures you are familiar with!

M21 Politeness (Oomen-Welke 1993):

A Turkish guest scientist had been invited to a fairly big evening meal in a German family. The next day he reported: "Everyone kept saying: *Mm, how lovely! It's really good! Delicious! You must give me the recipe!* etc.! And I didn't know whether I was supposed to say something too or when I should say something or even whether I was allowed to say the same as someone else. So I didn't say anything. Was that very rude of me? What should you say and when should you say it? And what do you say when the food isn't very good?"

Tasks:

- What problem is the Turkish guest unable to solve?
- What alternatives does he consider?
- How is this done in your country?

M22 Reflections on politeness:

On the plane/train:

Are you married?

Do you have any children? Why not? Don't you want children or can't you have any?

What do you do for a living? How much do you earn? What does your father do?

Is he well-qualified?...

Where are you going ? Is someone meeting you? Who, then?

Have you ever been unfaithful to your wife/husband?

Tasks:

- Which of these questions would you not ask because they would be considered impolite in your country?
- Are you familiar with any cultures where one can ask this type of question? Could you ask all of them or only some?
- On which occasions do you say thank you in your culture?

M24 What children and young people would like to know:

9-11 years old

(87) ms. Yes, I've often thought / whoever invented German\ I mean, it would have been difficult to have dug something up somehow and there you have a piece of paper\

(167) es. How they made themselves understood in the past\

(171) es. I'd just look at how language came about and how it was then split up in the countries \

(172) es. How people will speak in the future\

(6) ms. Well, I'd go into the words, so to speak\ how did the word *jungle* (Dschungel) come into being for example? And then you get hold of

some books and things and then you look at everything/ until you maybe discover the reason for it at some time. \

12-14 years old

(48) ms. Hm I'd study animal language\ I find it quite interesting how animals commun- communicate with each other\ and that's what I'd research then / that's what I find interesting especially with dolphins\ because dolphins are rather clever animals\ and I'm sure humans could copy something from them\

15-18 years old

(188) es. That's the most interesting – animal languages\

(194) ms. The words or idioms\

(195) ms. Thinking and understanding language\

197) ms. Similarities to other languages\ how they are written and spoken \

ms. = multilingual (mehrsprachig); es. = monolingual (einsprachig)

Tasks:

- Which subjects do the children find important ?
- Which of these subjects are seldom dealt with in language lessons?
- Should some of them be dealt with? Why and how?

Annexe Ib :

Mercedes Bernaus

THE ROLE OF ATTITUDES AND MOTIVATION IN THE INTRODUCTION OF LANGUAGE AWARENESS INTO THE CURRICULUM

Introduction

The project that we've just set up aims at more widespread dissemination and cross-curricular insertion of language awareness, but if: *Education is to be more than training of the intellect or the learning of specific skills* (Stern 1992), attention should be paid to the role of affective variables.

Lambert and Gardner (1972) and Gardner (1985), in a series of studies, showed the importance of affect in language learning. For this reason, affective goals towards the languages and their speakers should be taken into consideration when language awareness is introduced into the curriculum.

Motivation may play an important role if we want learners to be aware and conscious of the multilingual and multicultural aspects of our societies.

Following this brief introduction, I'll define the concepts of *motivation* and *attitudes*, I'll summarise some of the theories about motivation and attitudes and I'll present the description of the collected data of the participants in the EVLANG project on motivation and attitudes towards learning languages.

Definition of motivation and attitudes

Following Deci and Ryan (1985), the study of motivation is the exploration of the energization and direction of behaviour. Motivation theories are built on a set of assumptions about the nature of people and about the factors that give impetus to action.

Motivation theory began with Freud's drive theory and since then a lot of research has been carried out.

Kleingina and Kleingina (1981) collected more than ninety definitions of motivation, but all of them had something in common: *motivation leads people to make an effort to attain a goal*.

Bernaus (1992) defines *motivation* as *an inner feeling, caused by internal and/or external drives, that makes somebody act or start an action in order to attain a goal*. If we want to be successful when introducing language awareness in the curriculum we should have in mind motivational factors. The tasks and materials used in the classroom should foster motivation among learners.

Brown (1987) defines *attitude* as *the set of beliefs that the learner holds towards the members of the target language group and towards his own culture*.

Gardner (1985) views *attitude* as *an evaluative reaction towards a social object*.

Bernaus (1992) states that *attitude is a personal way of feeling and viewing the inner and outside world that an individual has internalised throughout his life*.

In my opinion, some attitudes are difficult to be changed or modified because they are part of the people's personality and they are deeply internalised. Nevertheless, some attitudes may be modified through motivation. Many times students develop negative attitudes towards learning a subject because they lack motivation, but if some day they become motivated, for whatever reason, they may change the negative attitude into a positive one.

In the same way, somebody may have had a negative experience with speakers of a foreign language, but if he has the opportunity to visit the country and has positive experiences learning the language, he will probably change his attitude.

Theories about motivation

Atkinson (1964) uses an expectancy-value framework to define *achievement motivation*. He grounds the achievement motivation in two main variables: hope of success (need for achievement) and fear of

failure (anxiety). The degree of correlations between these two factors will develop in the individual high, intermediate or low achievement motivation results.

Table 1 shows how these variables may correlate, indicating the resultant achievement motivation.

Table 1 *Achievement motivation*

Hope of Success (Need for Achievement)	Fear of Failure (Anxiety)	Resultant Achievement Motivation
High	Low	High
High	High	Intermediate
Low	Low	Intermediate
Low	High	Low

Deci & Ryan (1985) review more than 200 studies related to intrinsic motivation and self-determination. The authors address several basic issues: the types of environmental influences that facilitate versus those that undermine self-determination; the nature of internal regulatory processes related to self-determination; the development of intrinsic and extrinsic motivation as they relate to self-determination; and the influence of personality variables.

According to Deci and Ryan, *intrinsic motivation is related to the task and the self* and *extrinsic motivation needs social recognition and external rewards*. Both kinds of motivation are not mutually exclusive and they can be seen as a continuum. The characteristics of both motivations may be summarised in the following way:

intrinsic motivation

preference for challenge
curiosity/interest

vs.

vs.

extrinsic motivation

preference for easy work
pleasing teacher/getting
grades

vs.

independent mastery

dependence on teacher in

independent judgement

vs.

figuring out problems

reliance on teacher's

internal criteria for success

vs.

judgement about what to do

external criteria for success

Building on expectation for success

- ✓ The tasks should be challenging and should offer pupils a realistic chance of success, taking into account their ability and previous learning.
- ✓ The teacher should monitor pupil's progress once the activity is underway, giving quick and supportive feedback when a pupil has encountered major difficulties.
- ✓ Teacher's help and expectations must convey confidence in the pupils, making them believe that with appropriate effort they will be successful.

Building on intrinsic motivation

- ✓ Selecting topics that are likely to interest pupils, particularly if they relate to pupil's own experiences.
- ✓ Offering choice.
- ✓ Promoting active involvement and co-operation between pupils that also fosters enjoyment.
- ✓ Using games that have much to offer.
- ✓ Providing novelty and variety that lead to more stimulating experiences.
- ✓ Providing pupils with regular feedback concerning how their skills and competence are developing, and drawing to their attention what they can do now compared with before the course began.

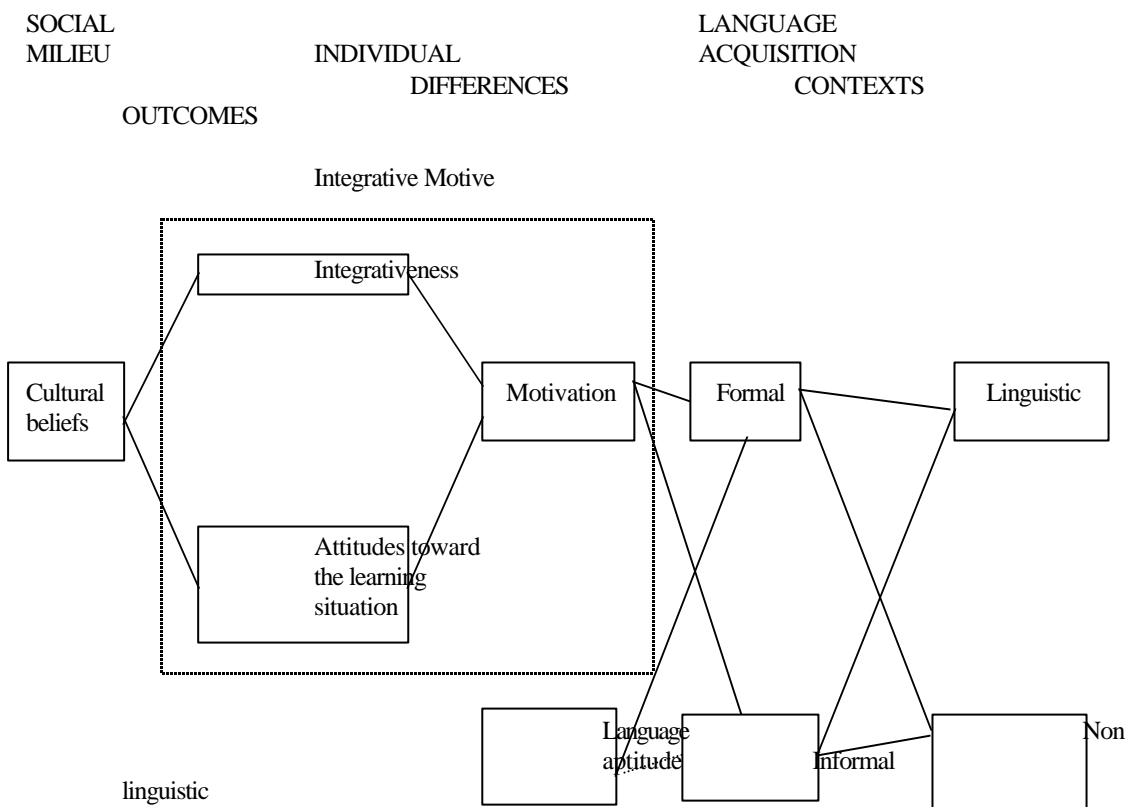
Building on extrinsic motivation

- ✓ Giving esteem-related rewards, such as teacher praise related to the pupil's effort and attainment.
- ✓ Indicating the usefulness, relevance and importance of the topic or activity to the pupil's needs.

Gardner (1985) *Socio-Educational Model*

Gardner's *Socio-Educational Model* measures attitudes, motivation, linguistic and non linguistic outcomes. In the Socrates-Lingua EVLANG Project we used some items of the AMTB¹ to measure attitudes and motivation of the participants in the project. The model is based in empirical investigation and centres attention on four classes of variables: social milieu, individual differences, language acquisition contexts and outcomes. It is concerned with the role of individual differences in second language acquisition but, in my opinion, the model may also be useful to analyse individual differences when language awareness is introduced into the curriculum. The following diagram shows the operational formulation of the *Socio-Educational Model*.

¹ Gardner's *Attitude Motivation Test Battery*, 1985.





EVLANG Project evaluation results
Students' Motivation to learn languages

Scores	Italy	France	Switzerland	
-12	0,2%	0,2%	0,2%	0,1% of students
-11	0,2%	0,1%	0,1%	0
-10	0	0,3%	0,3%	0,7%
-9	0	0,5%	0,5%	0,4%
-8	0,6%	2,2%	2,2%	0,8%
-7	0,6%	1,0%	1,0%	1,5%
-6	0,2%	1,4%	1,4%	0,9%
-5	1,3%	1,9%	1,9%	1,7%
-4	4,2%	4,4%	4,4%	3,9%
-3	2,1%	3,7%	3,7%	4,3%
-2	3,6%	4,9%	4,9%	4,0%
-1	4,2%	5,6%	5,6%	5,9%
0	9,6%	11,0%	11,0%	12,9%
1	5,2%	7,5%	7,5%	9,1%
2	6,5%	7,8%	7,8%	7,5%
3	5,4%	8,2%	8,2%	9,4%
4	13,4%	9,9%	9,9%	10,9%
5	6,7%	7,4%	7,4%	8,0%
6	5,7%	4,6%	4,6%	5,1%
7	5,7%	4,3%	4,3%	4,4%
8	11,5%	6,1%	6,1%	3,8%
9	3,6%	1,9%	1,9%	2,1%
10	3,3%	1,6%	1,6%	0,8%
11	2,9%	1,2%	1,2%	0,7%
12	3,4%	2,3%	2,3%	1,1%

Students' Attitudes towards learning languages

Scores	Italy	France	Switzerland
-8	1,1%	1,8%	0,7%
-7	0,7%	1,8%	1,4%
-6	0,9%	0,8%	0,8%
-5	1,7%	2,7%	2,6%
-4	5,2%	8,0%	8,1%
-3	3,4%	6,5%	7,6%
-2	4,3%	5,0%	6,2%
-1	6,0%	10,0%	9,2%
0	13,5%	16,8%	17,6%
1	9,0%	10,7%	10,1%
2	9,4%	6,9%	7,5%
3	7,1%	7,2%	7,4%
4	13,5%	9,6%	10,0%
5	5,4%	4,8%	3,2%
6	4,1%	2,3%	3,0%
7	6,9%	2,9%	2,2%
8	7,7%	2,2%	2,4%

Italian students show higher motivation and attitudes towards learning languages than French and Swiss students. No correlations have been made between attitudes, motivation, linguistic aptitudes and linguistic outcomes by now, but there will be done in the near future so that we will be able to take conclusions on the results of the project.

Bibliography

- Atkinson, J. W. 1964. *An introduction to motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Bernaus, M. 1992. *The role of motivation in the learning of English as a foreign language*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Barcelona.
- Billiez, J. (ed.) 1998. *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. CDL-LIDILEM. Université Stendhal-Grenoble III.
- Brown, H. D. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: E. Arnold.
- Kleingina, P. R. & Kleingina, A. M. 1981. A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5: 263-291.
- Stern, H. H. (edited by Allen, P. and Harley, B.) 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Annexe Ic :

Michel Candelier

Les objectifs de l'éveil aux langues

Dans le cadre du programme Evlang, un **référentiel d'objectifs** est en cours de construction. Ce référentiel s'appuie sur les objectifs définis dans les divers supports didactiques, les supports ayant eux-mêmes été établis en fonction de **but**s fixés à l'approche.

L'intention poursuivie dans la présente contribution est de montrer en quoi certains de ces objectifs contribuent à deux **compétences**, la *compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle* d'une part, et la *compétence à apprendre les langues* d'autre part.

Avant d'entrer dans l'exposé, il convient tout d'abord de fournir des définitions et de préciser le cadre théorique dans lequel on se situera.²

1. Définitions et cadre théorique

Les principes généraux qui nous ont guidés dans l'élaboration du référentiel déjà mentionné sont empruntés à l'approche qu'il est convenu d'appeler « pédagogie par objectifs » (Hameline, 1979 ; D'Hainaut, 1985), réinterprétée à la lumière de travaux plus récents (Astolfi, 1992).

Selon Hameline (1979, p. 97), « Une **finalité** est une affirmation de principe à travers laquelle une société (ou un groupe social) identifie et véhicule ses valeurs. Elle fournit des lignes directrices à un système éducatif et des manières de dire au discours sur l'éducation. »

En fonction des principes exprimés dans différents documents « fondateurs » du programme EVLANG, on peut sans doute décrire ses finalités de la façon suivante :

Contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes.

Toujours selon Hameline (ibid. p. 98), « Un **but** est un énoncé définissant de manière générale les intentions poursuivies soit par une institution, soit par une organisation, soit par un groupe, soit par un individu, à travers un programme ou une action déterminée de formation. »

En fonction des mêmes documents « fondateurs », et des réflexions menées depuis à propos des objectifs d'EVLANG, il semble qu'on puisse distinguer pour ce programme les trois buts suivants :

On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans trois dimensions :

- A) *le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des attitudes) ;*
- B) *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes ou savoir faire) ;*
- C) *le développement d'une culture linguistique (= savoirs relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus ; 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre.*

Toujours selon Hameline :

² Le présent exposé emprunte de nombreux éléments à une conférence présentée par Michel Candelier et Dominique Macaire au Colloque de Colloque « Didactique des langues romanes » organisé en janvier 2000 par le Département d'études romanes de l'Université de Louvain-la-Neuve

Rapport de l'atelier « L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum » (Graz, 29/2 – 4/3/00)

- « *Un OBJECTIF GENERAL est un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacité de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage.* »
- « *Un OBJECTIF SPECIFIQUE OU OPERATIONNEL est issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que quatre exigences « opérationnelles » soient satisfaites :*
 - * *décrire de façon univoque le contenu de l'intention pédagogique,*
 - * *décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable,*
 - * *mentionner les conditions dans lesquelles le comportement souhaité doit se manifester,*
 - * *indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'apprenant et quels critères serviront à évaluer le résultat.* »

L'intérêt que les chercheurs travaillant dans le programme Evlang accordent, par ailleurs à la notion de « compétences » n'est pas un simple intérêt de circonstance, dû à sa vogue actuelle en Sciences de l'Éducation. Ils la considèrent - quel que soit le flou qui semble attaché, de façon sans doute durable, à sa définition et à son usage - comme une façon particulièrement fructueuse de poser les problèmes de formation : elle oblige à penser ce que l'on fait à l'école dans la perspective de l'utilisation sociale.

Elle est de ce fait bien adaptée aux préoccupations d'une démarche qui, on l'a dit, a pour ambition de se situer d'emblée dans la préparation à la vie sociale. Et d'autre part très salutaire pour une approche des faits linguistiques qui ne se veut pas encore apprentissage d'une langue ou de langues, mais préparation/aide à un tel apprentissage.

Pour cerner ce que nous appelons compétence, on peut partir d'éléments de la définition qu'en donne Perrenoud (1999b, p. 17) :

« Les compétences ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes, mais elles mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources. »

Cela signifie à la fois que ces éléments sont nécessaires à la construction de compétences, mais aussi que doit s'y ajouter, comme le formule par ailleurs Perrenoud (1999a, p. 16) : « la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes .»

Dans le cadre du présent exposé, on se limitera à l'examen des « ressources ». Il suffira de savoir que le programme Evlang cherche aussi – de façon sans doute encore trop modeste – à contribuer au développement de la capacité à « mobiliser » les ressources « à bon escient » : dans les activités menées en classe, on tend, le plus souvent possible, à entraîner les apprenants au réinvestissement des ressources face à un problème différent, à leur mobilisation originale, en fonction des caractéristiques propres de ce problème. On en trouvera un bref exemple en annexe à cette contribution.

2. Deux compétences

Après ces mises au point, il convient de préciser encore les deux compétences annoncées comme objet de préoccupation de l'exposé :

La première - la **compétence à apprendre des langues** - n'appelle pas de longs commentaires. Il suffit simplement d'ajouter qu'il s'agit, dans notre esprit, de la compétence à apprendre des langues de tout statut, à tout moment de la vie, ce qui inclut la (ou les) langue(s) de l'école, celle(s) dans laquelle/lesquelles s'effectuent les enseignements.

Il est bien plus difficile de préciser ce que nous entendons par « compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle ». La difficulté ne tient non seulement au fait qu'il s'agit, de toute évidence, d'une compétence très globale, mais aussi - voire d'avantage - aux connotations nombreuses qui sont associées aux termes que l'on aimerait employer pour ce faire.

Le terme « société » est sans doute encore trop lié à un ensemble de dimension moyenne, de type « étatique ». La diversité des langues et cultures à laquelle nous pensons est celle qui se rencontre à des niveaux de tous ordres, de l'Orphéon municipal au « village global » dont on cherche parfois à nous faire croire qu'il est fréquenté de façon égale par l'ensemble des êtres humains de notre planète, de toute origine et de toute condition sociale. « Vivre » est également un raccourci maladroit : peut-être s'approche-t-on un peu de ce que nous cherchons à exprimer si on remplace ce « vivre » par « interagir pacifiquement et de façon fructueuse pour son propre développement et le développement de tous ». Mais il faut constater que c'est ... un peu plus long. C'est cette diversité qu'on nous promet pour « l'homme (et la femme) du XXI^{ème} siècle ». Pour les Européens que nous sommes, elle naît de l'intégration européenne, de la mondialisation (de l'économie, de l'information, de la culture ...), et de la poursuite, voire de l'intensification, des phénomènes migratoires. Elle est donc bien linguistique et culturelle.

Avec de telles formulations, nous nous trouvons, à l'évidence, à un niveau où bien des discours peuvent être tenus qui, par delà des similitudes de surface, renvoient à des visions ou visées politiques parfois opposées. Pour prendre un exemple qui est plus qu'un simple exemple, on peut sans aucun doute faire du respect de la diversité un outil de promotion de tous, quelles que soient leurs différences. Mais on peut aussi en faire un mécanisme d'exclusion sociale. La référence qui sera faite dans un exposé ultérieur à la notion de « Citoyenneté démocratique » permettra de préciser la perspective.

Et pour en revenir aux deux compétences retenues, il convient encore de souligner, en conclusion à cette première approche, qu'elles ne sont évidemment pas indépendantes l'une de l'autre. En particulier, le résultat que la première - la compétence à apprendre des langues - permet d'obtenir, c'est-à-dire la maîtrise de langues, constitue un des éléments de la seconde - de la compétence à la vie dans une société multilingue et multiculturelle. On y reviendra plus loin.

Nous allons à présent chercher à donner quelques exemples d'objectifs du référentiel Evlang en construction correspondant à chacune des deux compétences. Pour cela, il a semblé suffisant de ne prendre en compte que des objectifs généraux et spécifiques.³ Le lecteur pourra se référer à la liste d'objectifs présentée à la fin du texte.⁴

3 Objectifs relevant de la compétence à apprendre des langues

Dès cette première étape, on rencontrera bien sûr des éléments qui contribuent par ailleurs à la construction de la seconde compétence (la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle). On le signalera alors brièvement.

Aptitudes :

Pour ce qui est des aptitudes susceptibles de contribuer à la construction de la compétence à apprendre des langues, l'état actuel du référentiel d'objectifs fait apparaître six objectifs généraux, auxquels nous avons adjoint ici quelques uns des objectifs intermédiaires qui leur correspondent.

L'aptitude qui constitue l'objectif général n° 1 concerne l'analyse de l'organisation des énoncés, à divers niveaux. Les aptitudes qui en constituent les objectifs intermédiaires peuvent être réparties en trois sous-ensembles :

- d'une part une spécification plus fine des niveaux et objets d'analyse auxquels cette aptitude générale s'applique, dont les APT-int 1 à 3 constituent quelques exemples ;
- d'autre part des aptitudes relatives à ce que l'on pourrait appeler la gestion de l'altérité linguistique, c'est-à-dire de ce qui est différent ou semblable entre des langues ; les exemples vont, dans la liste, de APT-int-4 à APT-int-7 ;
- et enfin un certain nombre de capacités métalinguistiques générales, appliquées à des langues non familières, telles que APT-int-8 et APT-int-9.

³ On gardera à l'esprit qu'il s'agit là d'un travail en cours, ce qui signifie concrètement d'une part qu'il reste quelques supports didactiques dont les objectifs n'ont pas encore été intégrés, et d'autre part que la structuration proposée n'est pas définitive : certains liens et regroupements sont encore à faire. Cependant, les extraits fournis peuvent être considérés comme une bonne image de l'objet vers lequel nous tendons. Tous les objectifs cités sont des objectifs attestés dans des supports didactiques Evlang existants.

⁴ Chaque partie (aptitudes, attitudes, savoirs) y est subdivisée en deux sous-parties, séparées par une ligne blanche : la première concerne la compétence à apprendre des langues, la seconde la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle.

La formulation de APt-gén-2 cherche à préciser ce que l'on entend communément, dans l'enseignement des langues, par « discrimination auditive ». Les APt-int-10 à 12 en constituent quelques éléments.

Les aptitudes générales 3 et 4 réfèrent aux rapports son-graphie, qu'il s'agit, pour apprendre des langues, d'être capable d'établir (APt-gén-3) et de pratiquer (APt-gén-4). Nous avons aussi indiqué deux exemples d'aptitudes correspondant à des objectifs intermédiaires.

Pour le domaine de la mémoire, auquel correspond APt-gén-5, les ambitions d'Evlang restent modestes quant à la taille des séquences sur lesquelles l'aptitude peut porter, mais il s'agit d'un domaine que nous ne voulons pas négliger.

APt-gén-6 renvoie à l'utilisation d'instruments tels que les dictionnaires et lexiques, unilingues en langue de l'école, bilingues ou multilingues, ou encore dictionnaires étymologiques.

Pour conclure sur cette partie relative aux aptitudes, il faut préciser que l'on a choisi de mettre en avant, dans ce qui précède, des aptitudes relatives à des langues qu'on a appelées globalement « non-familiales ». Elles s'appliquent bien sûr également à la/aux langue(s) dont l'apprentissage peut avoir débuté au cours de l'enseignement élémentaire. Pour beaucoup d'entre elles, elles constituent aussi une contribution à une compétence à l'apprentissage plus spécifique, celle qui concerne l'apprentissage de la langue de l'école, tel qu'il est pratiqué, avec sa dimension métalinguistique, dans l'institution scolaire.

Cela vaut en particulier pour APt-gén-1 : les aptitudes exercées sur des langues non familières viennent renforcer la capacité à analyser la langue de l'école. De plus, bien souvent, elles sont, dans les supports Evlang, exercées parallèlement sur la langue de l'école et des langues non familières. C'est ainsi que l'on voit apparaître dans des supports Evlang des objectifs tels que « effectuer quelques démarches d'analyse de la formation des mots dans la langue de l'école ». Ce traitement parallèle est bien sûr nécessaire pour la mise en place de toutes les aptitudes qui relèvent de ce qu'on a appelé plus haut la « gestion de l'altérité ».

Attitudes :

Nous passerons à présent en revue un certain nombre d'attitudes développées par Evlang qui semblent constitutives d'une compétence à apprendre les langues..

Un des objectifs généraux fondamentaux d'Evlang peut être formulé sous la forme proposée en At-gén-1. D'autres formulations sont envisageables et ont déjà été envisagées à différentes étapes de notre travail. Par exemple, on pourrait introduire la formulation par des verbes, remplacer « acceptation positive » par « accepter sans déprécier ».

Cet objectif aura sa pertinence la plus grande pour la compétence relative à la vie dans une société multilingue, mais nous pensons qu'il fait aussi partie de l'arsenal d'attitudes nécessaires pour la compétence à apprendre les langues. Afin de réduire notre objet, et conformément à l'orientation générale du colloque, nous nous limiterons ici à l'aspect linguistique, d'où les parenthèses qui entourent « et culturelle ».

La formulation même de cet objectif général implique au moins que l'on distingue, dans les objectifs intermédiaires qui le composent, des objectifs relatifs à la diversité elle-même et des objectifs relatifs aux éléments qui la constituent. Ce sont ces derniers que l'on retrouve dans l'objectif intermédiaire At-int-1. L'énumération des types de langues qu'il contient n'est pas organisée selon des critères homogènes, de sorte qu'une même langue peut se retrouver dans plusieurs catégories. Nous avons préféré privilégier la mise en évidence des divers angles sous lesquels, dans la perspective du terrain scolaire, on peut penser enrichir At-gén-1. Et il doit être clair aussi que, selon les situations, l'accent mis sur les divers types de langues doit être différent.

Le désir d'apprendre les langues, qui peut bien sûr être lui-même dépendant de At-Gén-1, mais qui ne se confond pas avec lui, constitue également une composante importante de la compétence à apprendre les langues. Nous l'avons appelé ici l'attitude At-gén-2. On pourrait sans doute le détailler également catégorie de langue par catégorie de langues. Mais cela n'apporterait rien à notre présent propos.

At-gén-3 est à nouveau une attitude qui a clairement une pertinence pour les deux compétences traitées ici. Si les tâches dont il est question sont des tâches d'utilisation, c'est bien sûr à la compétence à la vie dans une société multilingue que l'on pensera. Ici, il s'agit des tâches d'apprentissage.

Enfin, en fonction de notre conception même de ce qu'est un apprentissage linguistique (« comprendre comment ça marche aide à apprendre à faire marcher ») nous considérons que l'attitude At-gén-4 fait pleinement partie des attitudes dont le développement aide à construire une compétence à apprendre.

Savoirs :

Il s'agit à présent, toujours pour la contribution à la construction de la compétence à apprendre les langues, des objectifs du référentiel Evlang que nous avons répertoriés parmi les « savoirs ».

Le premier objectif général à citer dans ce contexte est désigné ici comme « Sav-gén-1 ». On en a listé quelques uns des composants, de Sav-int-1 à Sav-int-7. Il s'agit généralement de savoirs qui sont en lien direct avec des aptitudes déjà évoquées. Un lien qui est en fait une relation bidirectionnelle : le savoir sous-tend l'aptitude correspondante, et la pratique de l'aptitude vient renforcer le savoir.

Le second objectif général, Sav-gén-2, pourra paraître étonnant dans ce contexte. Cependant, il est utile de savoir qu'il faut s'attendre, dans toute langue, à ne pas entendre la même chose selon les locuteurs et les situations, et à ne pas avoir à dire la même chose, selon les interlocuteurs et les situations.

L'ensemble Sav-gén-3 nous renvoie à des savoirs qui relèvent du « métier » d'apprenant de langues, et non pas des langues elle-mêmes.

4. Objectifs relevant de la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle

Aptitudes :

A nouveau, nous commencerons par les aptitudes.

On a déjà établi plus haut le lien entre les deux compétences dont on traite ici. Et on a précisé que le résultat de la première - la maîtrise des langues - contribue à la seconde. C'est ce que l'on exprime ici en plaçant APt-gén-7 au nombre des aptitudes constitutives de la compétence à vivre dans une société linguistiquement diverse.

Nous pensons aussi que nombre des aptitudes intermédiaires constitutives de l'aptitude générale APt-gén-1 (effectuer quelques démarches d'analyse ...) contribuent également à une aptitude globale APt-gén-8 (communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun), à laquelle contribuent sans doute aussi un certain nombre d'aptitudes d'ordre mété-communicatif, et bien sûr une attitude telle que At-gén-3 (aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière). C'est un domaine intéressant de la contribution d'Evlang, qui reste à structurer dans le référentiel d'objectifs.

Enfin, vivre dans un monde multilingue, c'est aussi savoir se repérer dans cette diversité. D'où l'objectif général APt-gén-9, dont deux objectifs intermédiaires sont donnés comme exemples.

Attitudes :

On retrouve tout d'abord l'attitude At-gén-1, qui correspond à un objectif très général, indispensable à l'harmonie d'une vie en commun dans une société linguistiquement et culturellement diverse.

À l'acceptation positive et à l'intérêt relatifs aux objets qui composent cette diversité, déjà exprimée dans At-int-1, on a ajouté ici l'intérêt pour / l'acceptation de / la diversité elle-même, dont on pouvait faire l'économie dans la perspective de la compétence à apprendre.

La valorisation positive des emprunts (At-int-3), relève également de l'acceptation de la diversité. La diversité n'abatardit pas, elle rend plus riche.

L'attitude positive face à la variété « interne » à une langue aurait certes déjà pu figurer parmi les attitudes constitutives de la compétence à l'apprentissage, pour souligner qu'il faut être capable de s'intéresser à différentes variantes d'une langue que l'on apprend. Mais sa place essentielle est bien ici, si on considère que les rapports sociaux souhaitables ne peuvent reposer sur la dévalorisation de certaines variétés de langue, et par conséquent, de celles et ceux qui les parlent.

On aurait pu également imaginer de placer APt-int-5, la valorisation des personnes bilingues/plurilingues, dans la première partie, en tant que représentation d'un idéal vers lequel tendre. Nous y serions plutôt opposés, considérant que l'idéal à viser, pour des personnes ne vivant pas en milieu bilingue, est plutôt de multiplier le nombre des langues dans lesquelles on dispose de capacités partielles, qui s'approfondiront en fonction des besoins de la vie.

Mais si on ajoute à la « valorisation des personnes bilingues » la précision « indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent », on est bien dans le cadre de ce qui contribue à la compétence à vivre ensemble.

Savoirs :

Pour ce qui est des savoirs, l'état actuel du référentiel fait apparaître deux objectifs généraux que l'on peut considérer comme directement constitutifs de la compétence à vivre dans un monde / une société multilingue.

Le premier - Sav-gén-4 - traite de la connaissance de ce monde, et est essentiellement à orientation géo-linguistique.

Le second - Sav-gén-5 - concerne à nouveau les éléments constitutifs des langues, cette fois sous l'angle de leur origine. Il traite à la fois des familles de langues et des emprunts, deux domaines qui sont ensuite distingués dans Sav-int-12 et Sav-int-13 et dont les objectifs intermédiaires Sav-int-14 à Sav-int-19 sont à leur tour les composants.

Tous ces savoirs regroupés en Sav-gén-5 sont certes également des connaissances utiles pour la vie dans un monde multilingue. Mais leur premier intérêt est sans doute la contribution que la plupart d'entre eux exercent dans la construction des attitudes déjà relevées sous Att-gén-1. J'en prendrai deux exemples :

Sav-int-16 consiste par exemple à savoir que le persan, si différent de notre langue par son écriture, parlé par un peuple si éloigné de nous géographiquement et culturellement, est notre « cousin linguistique ». Cela doit aider, nous le pensons, à la mise en cause des frontières rigides qui ont tendance à séparer le « nous » des « autres ». Les autres, si différents, sont quand même un peu comme nous. Même chose si l'on découvre que le rom, langue des Tsiganes, est aussi un cousin du français ...

Sav-int-18 s'applique entre autres à l'arabe, dont on apprend dans un support Evlang que nous lui avons emprunté des mots que nous employons tous les jours, et même des mots du vocabulaire des savants ... N'y a-t-il pas de quoi ébranler quelque peu les appréciations dévalorisantes dont cette langue est la victime, et peut-être aussi de celles et ceux qui la parlent ?

Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang⁵

APTITUDES :

- Apt-gén-1⁶** **Effectuer quelques démarches d'analyse permettant un accès au moins partiel à la compréhension de l'organisation et du sens d'un énoncé écrit ou oral dans une langue non familière.**
- 17 **Apt-int-** Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation syntaxique d'un énoncé d'une langue non familière.
- 2 **Apt-int-** Effectuer quelques démarches d'analyse de l'organisation morphologique d'un énoncé d'une langue non familière.
- 3 **Apt-int-** Effectuer quelques démarches d'analyse de la formation des mots dans une langue non familière.
- 4 **Apt-int-** Recourir, pour l'analyse d'un énoncé en langue non familière, à des distinctions et mises en relation différentes de celles utilisées communément pour l'analyse de langues qui lui sont familières..
- 5 **Apt-int-** Attribuer à un élément linguistique d'une langue non familière des propriétés différentes de celles d'un élément qui lui correspond dans une langue familière.
- 6 **Apt-int-** Prendre appui sur des ressemblances entre éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue non familière avec des éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue connue pour établir des hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière.
- 7 **Apt-int-** Repérer dans une langue non familière les types de phrases au moyen des signes de ponctuation (lorsqu'ils sont semblables à ceux utilisés pour des langues familières).
- 8 **Apt-int-** Déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière un principe d'organisation syntagmatique.
- 9 **Apt-int-** Identifier une structure de phrase récurrente en langue non familière à l'écrit (écriture latine) malgré la variété des réalisations lexicales portant sur quelques éléments de la chaîne en un endroit constant.
- Apt-gén-2** **Discriminer des sons non familiers (les percevoir et ne pas les confondre avec d'autres sons) dans des langues non familières.**
- 10 **Apt-int-** Exercer une écoute attentive.
- 11 **Apt-int-** Distinguer différents schémas intonatoires et rythmiques.
- 12 **Apt-int-** Reconnaître à l'écoute l'existence de ressemblances entre des mots de langues différentes.
- Apt-gén-3** **Etablir, pour des langues non familières, ayant recours à des écritures alphabétiques ou non alphabétiques, des correspondances graphie-son différentes de celles utilisées dans des langues familières.**
- Apt-gén-4** **Pratiquer, dans le sens de la lecture et de l'écriture, pour certains types de systèmes d'écriture, des correspondances graphie-son non familières.**
- 13 **Apt-int-** Observer avec attention les éléments composant des écritures non familières afin de repérer ce qui les distingue ou les rapproche les uns des autres
- 14 **Apt-int-** Etablir, pour une langue non familière utilisant des caractères non familiers (par exemple, cyrilliques) des correspondances graphie-son différentes de correspondances établies pour une autre langue non familière utilisant ces mêmes caractères.
- Apt-gén-5** **Mémoriser et reconnaître des éléments écrits ou sonores d'une langue non familière.**
- 15 **Apt-int-** Mémoriser des suites sonores de la taille du mot en langue non familière.
- 16 **Apt-int-** Reconnaître dans un énoncé entendu en langue non familière une suite sonore de la taille d'un mot mémorisée à l'avance
- Apt-gén-6** **Utiliser des instruments de référence nécessaires à une recherche métalinguistique.**

⁵ Ces objectifs sont listés dans l'ordre dans lequel ils sont évoqués dans l'article. La numérotation utilisée ne renvoie pas à un ordre logique ou de priorité.

⁶ Apt-gén doit être lu « Aptitude constituant un objectif général du référentiel Evlang ».

⁷ Apt-int doit être lu « Aptitude constituant un objectif intermédiaire du référentiel Evlang »

- APt-gén-7** Utiliser plusieurs langues à des fins communicatives.
APt-gén-8 Communiquer partiellement en l'absence de code linguistique commun.
APt-gén-9 Savoir identifier certaines langues non familières.
- 17** **APt-int-** Reconnaître, à l'aide d'indices écrits ou sonores, une langue non familière déjà rencontrée auparavant.
- 18** **APt-int-** Reconnaître certains types d'écriture non familière en indiquant le nom d'une ou plusieurs langues qui les utilise(nt).

ATTITUDES :

- At-gén-1** **Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent.**
- At-int-1** Acceptation positive de / intérêt pour / a) langue(s) de l'école ; b) langues communément enseignées par l'école ; c) langues moins répandues dans l'enseignement ; d) langues non proposées dans l'enseignement ; e) langues officielles du pays ; f) langues de migrants ; g) autres langues minoritaires/minorisées ; h) langues couramment dépréciées.
- At-gén-2** **Désir d'apprendre des langues.**
- At-gén-3** **Aborder de façon confiante diverses tâches portant sur une langue non familière.**
- At-gén-4** **Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement.**
- (Rappels)** **At-gén-1, At-int-1, At-gén-3.**
- At-int-2** Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle).
- At-int-3** Considérer que les emprunts divers qu'une langue effectue à d'autres langues au cours de son histoire contribuent à sa richesse.
- At-int-4** Acceptation positive de / intérêt pour / la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue.
- At-int-5** Valorisation des personnes bilingues/plurilingues, indépendamment du statut des langues qu'elles maîtrisent.

SAVOIRS :

- Sav-gén-1** **Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances.**
- 1 Sav-int-** Savoir que les langues n'utilisent pas le même nombre de mots pour exprimer la même notion.
- 2 Sav-int-** Savoir que l'ordre des éléments peut être différent d'une langue à l'autre, sans que cela modifie les relations qui existent entre ces éléments (ordre des éléments de la proposition, des éléments du groupe nominal ...).
- 3 Sav-int-** Savoir que le fonctionnement d'une langue non familière fait appel à des distinctions et mises en relation différentes de celles constatées jusqu'alors à propos de langues familières.
- 4 Sav-int-** Savoir que des catégories qui semblent "naturelles" et "indispensables" dans la langue/les langues connue(s) peuvent ne pas exister dans d'autres (par exemple, l'absence d'article en finnois).
- 5 Sav-int-** Savoir que certaines catégories grammaticales peuvent avoir une organisation différente selon les langues.
- 6 Sav-int-** Savoir que chaque langue a un système phonétique/phonologique propre qui détermine l'ensemble des réalisations sonores dans cette langue.
- 7 Sav-int-** Savoir que le sens de lecture peut, dans une langue non familière, être différent de celui pratiqué dans la/les langue(s) familière(s).
- Sav-gén-2** **Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi.**
- Sav-gén-3** **Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues.**
- 8 Sav-int-** Connaître quelques rubriques de manuels d'enseignement de langues, et savoir leur utilité.
- 9 Sav-int-** Connaître la différence entre traduction littérale et traduction conforme à la langue d'arrivée.
- 10 Sav-int-** Savoir que le meilleur juge de l'adéquation d'une prononciation à un modèle est le locuteur compétent de la langue concernée, et que les jugements d'autres personnes sont moins valides.
- Sav-gén-4** **Savoir qu'il existe une grande pluralité de langues à travers le monde, et que bien souvent il y a plusieurs langues dans un même pays ou la même langue dans plusieurs pays.**
- 11 Sav-int-** Savoir qu'il ne faut pas confondre langue et pays : une même langue peut être la langue de plusieurs pays, et il peut y avoir plusieurs langues dans un même pays.
- Sav-gén-5** **Savoir que les langues - et les cultures - sont des mondes non-clos, partageant/échangeant des éléments en fonction de leur genèse historique ou des contacts que les populations ont pu entretenir.**
- 12 Sav-int-** Savoir que les langues peuvent être regroupées en « familles », chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine.
- 13 Sav-int-** Savoir que les langues peuvent avoir recours à l'emprunt d'éléments lexicaux à d'autres langues.
- 14 Sav-int-** Savoir que les langues romanes, germaniques et slaves font partie d'une famille plus large, celle des « langues indo-européennes », qui se trouvent en Europe, au Moyen-Orient et en Inde.
- 15 Sav-int-** Savoir qu'il existe dans le monde de nombreuses autres familles de langues que la famille indo-européenne.
- 16 Sav-int-** Savoir que certains peuples qui semblent pourtant très éloignés de nous (par leur situation géographique, leur façon de vivre ...) ont pourtant une langue de la même famille que la nôtre.
- 17 Sav-int-** Savoir que beaucoup de spécialistes font aujourd'hui l'hypothèse d'une langue d'origine unique, dont seraient issues toutes les familles de langues (et donc toutes les langues) de l'humanité.
- 18 Sav-int-** Savoir que certaines langues dont le statut est aujourd'hui communément déprécié ont fourni à la/les langue(s) de l'école des éléments lexicaux qu'elle(s) lui a/ont empruntés.
- 19 Sav-int-** Savoir que les partages ou échanges d'éléments entre langues sont reliés à des phénomènes culturels (historiques ou contemporains)

Bibliographie

- ASTOLFI, Jean-Pierre (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- CANDELIER, M. (à paraître). « La sensibilisation à la diversité linguistique : une démarche adaptée aux ambitions et possibilités de l'école primaire ». *Mélanges CRAPEL*.
- D'HAINAUT, Louis (1985). *Des fins aux objectifs - un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*. Paris & Bruxelles, Nathan & Labor.
- HAMELINE, Daniel (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris, ESF.
- MARTINAND, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- PERRENOUD, Ph. (1999a). Construire des compétences, tout un programme !, *Vie pédagogique*, n° 112, pp. 16-20.
- PERRENOUD, Ph. (1999b). *Dix nouvelles compétences pour enseigner - Invitation au voyage*. Paris: ESF.
- RAYNAL, F. & RIEUNIER, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés - Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Paris: ESF.

Annexe :

Exemple d'entraînement des apprenants au réinvestissement des ressources face à un problème différent :

Les *ressources* nécessaires à l'analyse d'un énoncé en langue non familière dont l'ordre des mots est différent de celui de la langue familière (des langues familières) constituent un des objectifs du support didactique intitulé « Le Petit Chaperon Rouge ». Une partie importante du travail porte sur la découverte d'ordres différents dans les énoncés allemands, italiens et finnois correspondant aux phrases :

« *O, Grand-Mère, que vous avez de grandes oreilles !* »

« *C'est pour mieux t'entendre mon enfant !* »

Ces ressources sont réinvesties dans plusieurs supports didactiques, notamment dans « La pluie et le beau temps », où l'élève est confronté à une nouvelle situation, dont il doit repérer les caractéristiques particulières afin d'utiliser « à bon escient » les savoirs et savoir faire acquis par la fréquentation du Petit Chaperon Rouge multilingue. Il s'agit pour lui de découvrir la place de la négation dans des énoncés tels que « Il ne pleut pas, il ne fait pas beau ... » en créole de la Martinique, kannada, espagnol, malgache, mandarin et nahuatl.

Annexe Id :

Janina Zielińska

Eveil aux langues comme facteur de développement des stratégies d'apprentissage des langues vivantes

L'objectif de cette contribution est de démontrer qu'une approche s'appuyant sur l'ouverture des jeunes enfants à la diversité linguistique et culturelle du monde qui les entoure peut exercer une influence positive sur l'apprentissage ultérieur des langues étrangères, en développant les stratégies de communication et d'apprentissage des élèves.

Penchons-nous d'abord sur la notion de *stratégie*. Outre son acception purement militaire * le dictionnaire *Petit Robert* la définit comme "un ensemble d'actions coordonnées, de manoeuvres en vue d'une victoire". En éducation, Legendre (1993) la décrit comme un "ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifié par le sujet dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs dans une situation didactique".

Un Cadre européen commun de référence (1996) consacre beaucoup de place à la notion de *stratégies* en soulignant leur importance pour l'apprentissage/acquisition d'une langue étrangère. Il ne ramène pas la notion de stratégie exclusivement à un processus de "compensation des interruptions de la communication dues à un maniement imparfait de la langue ou une connaissance imparfaite de cette langue" (Canale et Swain, 1980)**, mais la considère comme "moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en oeuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis" (p.61). Cette dernière définition élargit donc la portée de la compétence stratégique en y voyant non seulement un élément de défense mais aussi d' "attaque".

Les stratégies de communication sont utilisées par l'utilisateur d'une langue quand il a l'intention de communiquer, les stratégies d'apprentissage, quand il a l'intention d'apprendre. Les stratégies d'apprentissage désignent donc un "ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible" (Cyr, 1998 p.5).

Il existe de nombreuses taxonomies de stratégies d'apprentissage. L'une des plus fines, celle d'Oxford (1990) les classe en deux grandes catégories : *directes* "qui concernent directement la langue cible" (ibid, p.37) et *indirectes* qui "sous-tendent l'activité d'apprentissage d'une langue-cible" (ibid, p.135). Les stratégies indirectes sont subdivisées en *mnémotechniques, cognitives et compensatoires* et les stratégies directes en *métacognitives, affectives et sociales*.

*L'art de faire évoluer une armée sur un théâtre d'opérations jusqu'au moment où elle entre en contact avec l'ennemi", (*Petit Robert*)

** cité après Little, D., La compétence stratégique examinée par rapport à la maîtrise stratégique du processus d'apprentissage des langues in Holec, H. & Little D. & Richterich, R., (1996), *Stratégies in Language Learning and Use (Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Les stratégies directes comprennent: *

- *les stratégies de mémoire* – créer des liaisons mentales; appliquer des images et des sons; bien réviser; utiliser l'action;
- *les stratégies cognitives* – pratiquer; recevoir et envoyer des messages; analyser et raisonner; créer une structure avec réception (input) et production;
- *les stratégies de compensation* – deviner intelligemment; surmonter ses limitations oralement et par écrit.

Les stratégies indirectes comprennent:

- *les stratégies métacognitives* – centrer son apprentissage; organiser et planifier son apprentissage; évaluer son apprentissage;
- *les stratégies affectives* – réduire son angoisse; s'encourager; prendre sa température émotionnelle;
- *les stratégies sociales* – poser des questions; coopérer avec autrui; s'ouvrir aux autres.

Les stratégies classées dans le premier groupe, appelées *directes* concernent directement la langue cible et impliquent la mise en oeuvre de processus mentaux alors que les stratégies *indirectes* sous-tendent l'activité d'apprentissage d'une langue en l'encadrant et le soutenant.

Examinons maintenant le référentiel d'objectifs, relevés à partir des matériaux produits par les chercheurs et les enseignants dans le cadre du projet Evlang et destinés à la réalisation en classe.**

Notre tâche consistera à détecter les objectifs qui sont susceptibles de développer chez les enfants des stratégies d'apprentissage.

* Little, 1996 p.27

** M. Candelier "Quelques objectifs visés par les supports didactiques du programme Evlang"

Document de travail.

Stratégies d'apprentissage	Objectifs éveil aux langues
Stratégies directes	
<ul style="list-style-type: none"> • de mémoire <p>Appliquer diverses techniques mnémoniques</p>	<i>Mémoriser des éléments écrits ou sonores d'une langue non-familière (Apt-gén-5)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • cognitives <p>Pratiquer la langue : saisir les occasions qui sont</p>	<i>Utiliser plusieurs langues à des fins communicatives (Apt-gén-7) Communiquer partiellement en l'absence de code</i>

Rapport de l'atelier « L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum » (Graz, 29/2 – 4/3/00)

<p><i>offertes pour communiquer, pratiquer les sons et les graphies en situations formelles, répéter à haute voix ou pour soi-même,</i></p> <p><i>Grouper la matière à enseigner selon des attributs communs pour faciliter sa récupération</i></p> <p><i>Déduire : appliquer une règle réelle et hypothétique en vue de comprendre ou produire la L2</i></p> <p><i>Traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue connue</i></p>	<p><i>linguistique commun (Apt-gén-8)</i></p> <p><i>Connaître quelques rubriques de manuels d'enseignement de langues et savoir leur utilité (Sav-int-8)</i></p> <p><i>Savoir que les langues peuvent être regroupées en "familles", chaque famille étant constituée de langues provenant de l'évolution d'une même langue d'origine (Sav-int-12)</i></p> <p><i>Déduire de l'observation d'occurrences régulières d'un élément dans plusieurs énoncés d'une langue non familière un principe d'organisation syntagmatique (Apt-int-8)</i></p> <p><i>Connaître la différence entre traduction littérale et traduction conforme à la langue d'arrivée. (Sav-int-9)</i></p>
<p>• de compensation</p> <p><i>Deviner intelligemment : utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus ; utiliser le contexte langagier ou extralangagier pour suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte.</i></p>	<p><i>Prendre appui sur des ressemblances entre éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue non familière avec des éléments lexicaux (ou morphologiques) d'une langue connue pour établir des hypothèses sur le sens et l'organisation syntaxique d'un énoncé dans cette langue non familière. (Apt-int-6)</i></p>
<p>Stratégies indirectes</p>	
<p>• métacognitives</p> <p><i>Planifier : se fixer des buts à court ou à long terme en apprentissage des langues</i></p> <p><i>Comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage des langues</i></p> <p><i>Prêter attention à tout ce qui est susceptible de faciliter l'apprentissage</i></p>	<p><i>Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent. (At-gén-1)</i></p> <p><i>Désir d'apprendre des langues (At-gén-2)</i></p> <p><i>Connaître certaines particularités des instruments et processus d'apprentissage des langues (Sav-gén-3)</i></p> <p><i>Curiosité vis-à-vis du fonctionnement du langage et des langues, et d'intérêt pour l'étude de ce fonctionnement (At-gén-4)</i></p> <p><i>Savoir qu'il y a entre les langues à la fois des différences et des ressemblances (Sav-gén-1)</i></p> <p><i>Exercer une écoute attentive.(Apt-int-10)</i></p>
<p>• sociales</p> <p><i>Solliciter auprès du professeur, d'un locuteur natif ou d'un pair des explications, des clarifications ou des</i></p>	<p><i>*dans les activités exploitant les langues de l'école les enfants-locuteurs natifs jouent le rôle d'experts et sont sollicités pour fournir des explications</i></p>

<p><i>reformulations</i></p> <p><i>Coopérer – interagir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage</i></p>	<p>*de nombreuses tâches proposées dans les matériaux didactiques Eulang sont effectuées en petits groupes et incitent les élèves à coopérer pour les accomplir</p>
---	--

L'analyse comparative des stratégies d'apprentissage et des objectifs d'éveil aux langues fait ressortir clairement le lien qui existe entre eux.

L'élève qui pratique les activités proposées par l'éveil aux langues est amené à mettre en pratique de nombreuses stratégies pour accomplir les tâches qui lui sont proposées. A titre d'illustration, je citerai ici l'exemple d'un document "Le Petit Chaperon Rouge" (le document a été présenté lors de l'atelier animé par Martine Kervran).

L'enfant est invité à examiner attentivement les couvertures de livre du conte pour formuler des hypothèses sur le contenu. Pour accomplir cette tâche, il doit s'appuyer sur ses connaissances extralinguistiques, en l'occurrence, sur la connaissance du conte dans sa langue maternelle et sur l'illustration (***anticiper sur le contenu, deviner intelligemment, inférer le sens des éléments nouveaux***). On lui demande par la suite de chercher sur la couverture les éléments qui lui donnent des informations sur le livre : le nom de l'auteur, du dessinateur, l'année de publication, le prix (***faciliter des recherches documentaires ultérieures***). La tâche suivante consiste à formuler des hypothèses sur les langues dans lesquelles les contes ont été écrits - l'italien: *Cappucetto Rosso*, le finnois: *Punahilkka*, l'allemand: *Rotkäppchen*, le portugais du Brésil: *Chapeuzinho Vermelho*, le vietnamien: *CO BE QUANG KHAN DO*, espagnol: *Caperucita Roja*, l'anglais: *Little Red Riding Hood*, (***faire des hypothèses et les vérifier***). L'élève est invité également à observer avec attention à l'écrit les éléments composant des mots non familiers et à écouter attentivement pour mettre en correspondance du son et de la graphie (***prêter attention à tout élément linguistique ou extralinguistique susceptible de contribuer à la communication et à l'apprentissage***).

La question qu'il faut se poser est de savoir dans quelles conditions la réalisation des tâches citées ci-dessus et d'autres, proposées par l'éveil aux langues, peut faire acquérir à l'élève des stratégies dont il aura par la suite besoin pour mieux apprendre les langues étrangères. Il faut être conscient que l'efficacité dans l'accomplissement des activités proposées ne garantit aucunement l'acquisition des stratégies d'apprentissage efficaces. Cette acquisition se fait progressivement et est un processus de longue haleine.

L'enseignant qui se propose de guider ses élèves vers une plus grande autonomie dans l'apprentissage des langues doit respecter certains principes et passer par certaines étapes :

- s'informer sur différents types de stratégies d'apprentissage, donc acquérir des connaissances déclaratives dans ce domaine (un savoir),
- apprendre comment les mettre en application, donc acquérir des connaissances procédurales dans ce domaine (un savoir-faire),
- analyser les tâches qu'il proposera à ses élèves pour voir quelles opportunités elles offrent pour faire acquérir des stratégies d'apprentissage,
- observer les élèves pendant la réalisation des activités pour se rendre compte des stratégies utilisées par ceux qui se sont le mieux débrouillés dans ces tâches et quelles étaient les difficultés majeures rencontrées,
- amener les élèves à prendre conscience des stratégies qu'ils avaient utilisées et en suggérer d'autres possibles,

- établir les liens qui existent entre les stratégies utilisées et le monde réel (par exemple à quoi sert le devinement, pourquoi chercher des analogies entre les différentes langues etc.),
- faire appliquer les stratégies lors de la réalisation d'autres activités,
- faire évaluer l'efficacité et la rentabilité des stratégies (ré)utilisées.

Comme on l'a vu précédemment, les activités proposées dans le cadre de l'éveil aux langues fournissent de nombreuses occasions pour développer les stratégies d'apprentissage et de communication auxquelles l'apprenant a habituellement recours. L'enseignant, conscient de son rôle de facilitateur d'apprentissage, peut planifier ses interventions pédagogiques de manière à permettre à l'élève d'amplifier ses stratégies et de les transférer sur d'autres tâches langagières.

L'introduction d'un jeune enfant dans le monde multilinguistique et multiculturel avant qu'il ne se mette à apprendre une/des langue(s) étrangère(s) proposée(s) par l'école, est donc de nature à accélérer les apprentissages langagiers ultérieurs. Elle contribue aussi à la construction par l'élève d'une compétence plurilingue et pluriculturelle.

On désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle une "compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, mais une en tant que répertoire disponible." (*Un cadre européen commun de référence*, p. 100)

L'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères n'est pas ici considéré comme une simple adjonction de nouvelles acquisitions à la langue de départ de l'élève. Ces compétences, différentes dans différentes langues, inévitablement partielles, jamais stabilisées, en permanente évolution, sont de nature à constituer un ensemble harmonieux composé de variétés de langue maternelle et de variétés de langues étrangères, à condition de développer chez l'élève une conscience linguistique et communicationnelle qui lui permettrait de tirer parti de ses connaissances.

L'école prend rarement en compte la richesse linguistique et culturelle existant entre ses murs et en dehors et ainsi manque l'occasion qui lui est offerte de faire entrer ses élèves dans le monde pluriculturel et plurilingue munis de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être nécessaires pour l'affronter.

Les approches comme l'éveil aux langues, partant du principe de la prise de conscience de la diversité linguistique et culturelle, développent la capacité à percevoir, à observer et à objectiver cette pluralité et permettent de construire, sur la base de la fréquentation de divers univers linguistiques, une compétence pluridimensionnelle facilitant l'apprentissage des langues étrangères.

BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE

Stratégies d'apprentissage/Learning strategies

- Coste.,D.& Moore, D.& Zarate, G., (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle, (Plurilingual and pluricultural competence)* Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cyr, P., Germain, C., (1996), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.
- Dabène, L., (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette.
- Holec, H. & Little D.& Richterich, R., (1996), *Strategies in Language Learning and Use (Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues)*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- James, C., Garret, P., (1992) *Language Awareness in the Classroom*, London, New York: Longmann.
- Legendre, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris: Gérin/Eska.
- Modern Languages : Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference , Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence* (ver.française) (1996), Strasbourg : Conseil de la coopérations culturelle. Comité de l'éducation.
- Trocme-Fabre, H., (1987), *J'apprends donc je suis*, Paris : Les Editions d'Organisation.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.V., (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : CUP.
- Oxford, R., (1990), *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, New York: Newbury House Publishers.
- Pendanx, M., (1998), *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris: Hachette.
- Wenden, A., Rubin J., (red.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Coventry: Prentice Hall International.
- Wenden, A., (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, Coventry: Prentice Hall International.

Annexe Ie :

Michel Candelier

Eveil aux langues et politiques linguistiques : construire la « Citoyenneté démocratique »

Je voudrais à présent essayer d'explicitier la relation qui existe entre une approche de type « éveil aux langues » et une référence de l'ordre des finalités éducatives, qui est l'éducation à la *citoyenneté démocratique*. Cette référence a – entre autres avantages – celui d'être en principe commune à tous les Etats d'Europe, puisqu'il s'agit d'une perspective retenue et développée par le Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

Les travaux actuels du « Groupe de Projet Langues Vivantes », qui constitue une autre action de ce même Conseil de la Coopération Culturelle, se déroulent sous l'intitulé général « Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle ». Une des orientations-clés de ce Groupe de projet est l'insertion de la question des langues dans la problématique générale de l'éducation à la Citoyenneté démocratique.

Dans une telle perspective, « Langues vivantes » ne peut plus signifier uniquement « langues étrangères ». Ils s'agit également de toutes les langues parlées à l'intérieur de l'espace où la Citoyenneté doit se vivre, et tout particulièrement des langues minoritaires, qu'elles soient autochtones ou de migrants. Mais le titre même de la dernière Conférence organisée en mai 1999 à Innsbruck, en introduisant la dimension de l'Europe, montre bien que les langues étrangères ne sont pas pour autant absentes : « La diversité linguistique en faveur de la Citoyenneté démocratique en Europe ».

Mon ambition sera ici de partir de l'éducation à la Citoyenneté démocratique afin de montrer la contribution que peuvent lui apporter l'enseignement des langues en général, et plus spécifiquement – et le plus souvent en termes de « valeur ajoutée » – une approche de type « éveil aux langues ».

Je m'appuierai pour ce faire essentiellement sur une étude de F. Audigier (cf. Audigier 1998), qui me fournira un cadre général de réflexion que je chercherai à appliquer à notre questionnement ⁸.

1. La Citoyenneté démocratique et les « compétences-clés » nécessaires à son exercice

Selon Audigier, qualifier la Citoyenneté de « démocratique » consiste à renvoyer à « des espaces où les personnes sont égales en droit et en dignité, où la loi est faite par les personnes pour les personnes. L'égalité juridique et politique, associée au principe de non-discrimination, se combine avec la recherche de l'extension maximale des libertés. » (p. 6).

Par delà cette définition aux accents peut-être un peu trop juridiques, on retiendra la description du contexte dans lequel le concept se développe aujourd'hui :

Les « défis et les urgences » auxquels la Citoyenneté démocratique est censé répondre sont définis de la façon suivante : « risques de fragmentation ethnique, risques de multiplication des particularismes qui excluent, mises en cause de valeurs de base de nos sociétés, phénomènes de racisme et de xénophobie, exclusions sociales, crises de l'Etat-Providence, etc. » (ibid., p. 3)

L'auteur fournit deux classements différents et complémentaires des « compétences-clés » nécessaires au plein exercice de la Citoyenneté démocratique (et qui constituent de ce fait un défi pour l'école, qui doit avoir pour mission d'y éduquer). Le premier, qui distingue des *compétences cognitives*, des *compétences affectives* et des *capacités d'action*, est le plus propice à la réflexion d'ordre didactique que nous allons mener. Même si ces trois catégories ne sont pas en correspondance bi-univoque avec la trilogie *savoirs*, *savoir-faire (aptitudes)*, *savoir-être (attitudes)* à laquelle j'ai eu recours dans mon exposé précédent.

⁸ Certaines des idées qui seront développées à propos des liens entre enseignement des langues vivantes en général et Citoyenneté démocratique peuvent se retrouver chez Starkey, Hugh, 1999. A ce propos, cf. également M. Candelier 1996 et 1998.

2. La contribution potentielle de l'enseignement des langues et de l'éveil aux langues

2.1 Une des « compétences cognitives » présentées comme nécessaires par Audigier est le domaine des « **connaissances sur le monde actuel** ».

Nous savons tous que l'enseignement des langues se donne traditionnellement comme mission d'apporter des connaissances culturelles, de « faire connaître le pays et les gens ». Mais, par nature – y compris dans le cas de langues parlées dans de nombreux pays – cet apport est limité aux pays et aux sociétés « liés » à cette langue. Il m'est souvent arrivé d'écrire que dans le cas où la langue étrangère enseignée est une langue mondialement dominante, l'enseignement des langues contribue en fait à enfermer les élèves dans un « bi-ethnocentrisme », constitué de la langue/culture d'origine et de la langue/culture dominante. Et que cela est particulièrement favorable au rejet de toute langue/culture tierce, en particulier si elle se trouve être par ailleurs socialement dévalorisée.

Pour ce qui est de l'éveil aux langues, on pense bien sûr immédiatement à l'ensemble des objectifs qui ont été déclinés dans la liste des « savoirs » proposée dans mon précédent exposé à propos de la compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle. Et on constate sans peine que cette liste est plus large – et bien plus conforme à la diversité des cultures que les individus sont appelés à côtoyer – que ce que l'enseignement des langues peut en lui-même apporter. La « valeur ajoutée » de l'éveil aux langues est très évidente.

2.2 Parmi les « capacités d'action » relevées par Audigier – qui correspondent plutôt à ce que nous avons appelé *aptitudes*, on retiendra d'abord la « **capacité à intervenir dans le débat public** », tout d'abord dans sa dimension la plus linguistique, qui est chez Audigier la capacité à « argumenter ».

Le lieu n'est pas ici de distinguer finement entre les différentes composantes des capacités de compréhension et d'expression linguistiques. Nous saisissons simplement l'occasion offerte par ce « argumenter » pour souligner, dans le domaine couvert par l'enseignement des langues lui-même, deux apports essentiels que l'on peut décrire selon une gradation : 1. l'enseignement des langues (de tout statut) permet de fournir aux apprenants un usage (ou : un usage mieux maîtrisé) de plusieurs langues qui peuvent être utiles pour être un citoyen (par exemple : on ne peut être citoyen d'un Etat dont on ne possède pas une des langues officielles) ; 2. l'approche communicative actuelle tend à faire de l'enseignement un véritable « enseignement » de la capacité à communiquer, qui inclut sans aucun doute la capacité à « argumenter » que Audigier appelle de ses vœux.

Pour ce qui est de l'apport potentiel de l'éveil aux langues, on pourrait bien sûr rappeler que l'éveil se veut un lieu de développement de la compétence à apprendre les langues, qui est un préalable logique à la construction des apports évoqués dans le paragraphe précédent. Mais il convient surtout d'élargir encore la perspective en affirmant d'abord que la « capacité à intervenir dans le débat public » est en connection étroite avec une autre capacité citée par Audigier – la « capacité à résoudre les conflits selon les principes du droit démocratique » ainsi qu'avec une troisième capacité : « la capacité à vivre avec d'autres, à coopérer ». C'est ici que la méthodologie même de l'éveil aux langues, tel qu'il est recommandé de le pratiquer, se montre fructueuse, dans ce qu'on appelle souvent la mise en place de « compétences transversales » : une des démarches privilégiées de la construction collective du savoir dans la classe est le travail en groupe, qui aide à construire l'aptitude à l'écoute de l'autre, à la formulation pertinente du point de vue propre et à la mise en commun des apports individuels.

2.3 Dans le domaine des « compétences affectives et choix de valeurs » présenté par Audigier, on retiendra « **l'acceptation positive des différences et de la diversité** », ainsi que son corrolaire, « accorder de la confiance à l'autre », et on notera une mise au point utile sur le concept de « tolérance », qui ne doit pas se réduire à

« l'acceptation de la différence, acceptation qui est parfois indifférence ». L'adjectif « positive » est de rigueur.

Nous savons tous ce qui est dit – sans aucun doute à juste titre - sur l'enseignement des langues en tant qu'ouverture à l'autre, en tant qu'outil permettant un « décentrement » par rapport à la vision propre du monde. Nous savons tous aussi qu'il existe, ça et là, quelques interrogations à propos des effets réels, en liaison par exemple avec le cas des apprenants en échec face à l'apprentissage de la langue, ou avec la remarque déjà faite sur les dangers de « bi-ethnocentrisme ».

Pour ce qui est de l'éveil aux langues, il s'agit là d'une des dimensions majeures, qui constitue l'essentiel d'un des trois buts de l'approche (le développement d'attitudes). Il n'est pas besoin d'y revenir en détail, le souvenir de l'importance prise par cette dimension dans les listes d'objectifs présentées dans mon précédent exposé devrait suffire à montrer qu'il s'agit ici d'une « valeur ajoutée » déterminante (cf. l'attitude-objectif général « Acceptation positive de / intérêt pour / la diversité linguistique (et culturelle) et les objets qui la constituent » et l'ensemble des objectifs intermédiaires qui lui correspondent).

3. En conclusion ...

« Si les sciences sociales ont une place évidente [dans l'éducation à la Citoyenneté démocratique], d'autres matières sont de solides points d'appui [...]. Il en est ainsi des langues vivantes et de l'éducation artistique, de tout ce qui concerne la création et les échanges culturels. Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture, une autre manière de catégoriser et de qualifier le monde, d'exprimer et donc de construire sa pensée et ses émotions » (Audigier, p. 13).

Il est sans doute dommage que l'éveil aux langues soit une approche encore trop récente – et jusque là trop discrète – pour qu'un généraliste de l'éducation en ait eu connaissance au moment de rédiger une synthèse sur l'éducation à la Citoyenneté démocratique. Il aurait été intéressant de lire ce qu'il aurait pu en dire ...

BIBLIOGRAPHIE

- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. (DESC/CIT (98) 35).
- Candelier, M. (1996). Tolérance, paix, plurilinguisme et droits linguistiques: responsabilités et convergences. In: *Actes du Colloque Linguapax 5*. Melbourne: AFMLTA & FIPLV.
- Candelier, M. (1998). Friedenserziehung durch Fremdsprachenunterricht. In Udo Jung (ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*.
- Starkey, H. (1999). *Les politiques linguistiques au service d'une Europe multilingue et multiculturelle – Citoyenneté démocratique, langues, diversité et droits de l'Homme*. Document de travail, Conseil de l'Europe.

Annexe If :

Christiane Perregaux

PLURILINGUISME ET CURRICULUM

Des propositions de curriculum complet concernant les approches d'Eveil au langage sont encore peu nombreuses et certaines sont actuellement en discussion. Je présenterai ici le travail provisoire d'un groupe de praticiens-chercheurs mandaté par la Commission Romande des Moyens d'Enseignement (COROME – Suisse francophone) pour organiser l'introduction de ces nouvelles approches didactiques dans toute la scolarité obligatoire et l'école enfantine (donc de 4 à 15 ans environ).

Trois points particuliers seront développés dans ce texte :

- 1) l'importance de l'analyse sociolinguistique du lieu afin que le curriculum prenne du sens par rapport aux enjeux linguistiques du territoire,
- 2) la mise en relation du curriculum officiel de l'institution scolaire et des approches d'Eveil au langage,
- 3) les domaines à prendre en compte dans l'élaboration du curriculum.

- 1) Il est évident que selon notamment
 - la ou les langue (s) officielle(s) du pays,
 - celle(s) de la région,
 - celle(s) des populations minoritaires ou minorées,
 - celles des populations migrantes économiques ou politiques,

les supports didactiques s'intéresseront à des langues particulières, proches ou lointaines, aux statuts prestigieux ou dévalorisés, à la fois pour développer chez les élèves des connaissances sur le fonctionnement et l'usage des langues et des attitudes favorables envers des langues qui jusque là n'avaient pas fait partie de leurs intérêts, et des locuteurs qui les parlent. Pour résumer, on pourrait dire que les approches d'Eveil au langage ouvrent l'école à un espace plurilingue où s'interrogent, se répondent, se confrontent, se côtoient, se trouvent en interdépendance des langues qui jusque là vivaient dans des univers clos. Six catégories de langues sont décrites ici:

- la ou les langue(s) du territoire – langue(s) commune(s), langue(s) scolaire(s),
- la ou les autre(s) langue(s) régionale(s) ou nationale(s),
- la ou les langue(s) de collectivités reconnues (les Tziganes, par exemple)
- la ou les langue(s) internationale(s)
- les langues de la population scolaire
- les langues historiques (Latin – Grec...)

C'est à partir de cette analyse sociolinguistique, que certaines langues prendront explicitement place dans les supports proposés. On voit par là que si les supports élaborés dans une région ou un pays peuvent être traduits et utilisés ailleurs, ils doivent presque toujours être adaptés à la situation sociolinguistique du lieu se déroulera l'enseignement/apprentissage.

- 2) Un travail minutieux de mise en évidence des points du curriculum officiel sur lesquels les objectifs des approches d'Eveil au langage pourront se greffer est indispensable pour parvenir à élaborer un curriculum où l'Eveil au langage traverse les disciplines et les années ou cycles scolaires. Je rappellerai ici que les approches didactiques d'Eveil au langage trouvent leur place dans l'enseignement des langues mais également en mathématiques, en histoire, géographie, etc. Elles ne sont pas une discipline en soi mais proposent une autre manière d'apprendre (notamment par la mise en perspective de plusieurs langues, de plusieurs fonctionnements, de plusieurs histoires). On pourrait dire que nous sommes dans un enseignement/apprentissage basé sur la multiperspectivité, qui s'intéresse aux langues et à leurs relations, mais à travers elles également aux relations entre humains et groupes d'humains.

Dans le tableau 1 qui propose une forme de mise en relation du curriculum scolaire officiel et du curriculum propre à l'éveil au langage, je n'ai noté que des points du curriculum officiel de Suisse romande qui sont, me semble-t-il, des incontournables de la scolarisation et j'ai inscrit en regard des propositions qui peuvent se trouver dans les supports didactiques d'éveil au langage. Il est évident que dans chaque pays ou région un travail beaucoup plus précis est nécessaire. Cette grille n'est là qu'à titre d'exemple.

- 3) Dans le tableau 1 toujours, vous trouverez six colonnes qui représentent 6 domaines proposés par Hawkins (1986), le précurseur de l'éveil au langage (*Language Awareness*) en Grande-Bretagne. Ces six domaines permettent la diversification des supports didactiques autour de domaines importants et sont une aide à la construction curriculaire : en effet, il est important que les supports ne touchent pas toujours les mêmes objectifs et que la variété des propositions s'organise à la fois verticalement et horizontalement : à l'intérieur d'une année scolaire ou d'un cycle et en progression à travers toute la scolarité obligatoire et l'école enfantine.

Ces six domaines sont les suivants :

- Diversité et évolution des langues
- Communication
- Fonctionnement et règles
- Utilisation du langage – variations sociolinguistique
- Langage parlé et écrit
- Apprentissage des langues.

Hawkins décrit ces domaines dans son ouvrage – *Language Awareness – an Introduction* (Cambridge, Cambridge University Press, 1987).

Tableau 1 : Proposition d'élaboration d'un curriculum Eveil au langage à partir du curriculum scolaire officiel (Suisse romande) en tenant compte des 6 domaines d'Hawkins (les colonnes 1 à 6 sont libres afin de pouvoir organiser les propositions didactiques selon les domaines)

Scolarité	Curriculum Scolaire	Curriculum Ev. Au L.	1.*	2.*	3.*	4.*	5.*	6.*
Ecole Maternelle	Socialisat. Dév. de la Communic.	Découverte De la réalité Plurilingue Rôle de la langue commune						
1 / 2 degrés	Entrée dans L'écrit Apprent. de la langue d'origine (enf. Migrants)	Dévelop. Habilités métalinguis Tiques Discrimin. Auditive Différences et ressembl. (lexiques)						
3 / 4 degrés	Structures, Fonctionnement de la Langue scolaire Début seconde langue nationale	Repérer et comparer Différents fonctionnements Familles de langues						

5 / 6 degrés	Ortho- graphes Compréhen- sion oral/écrit Identific. Types de discours	Systèmes d'écriture Types de textes						
7/8/9 degrés	Approfond. Fonction. Syntaxique Construct. Sociale des Langues							

les six domaines d'Hawkins :

1. Diversité et évolution des langues
3. Fonctionnement et règles
5. Langage parlé et écrit

2. Communication
4. Utilisation du langage - variations sociolinguistique
6. Apprentissage des langues